



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo

Aula
Abierta

nº 46/2017/págs. 83-90

Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros!

Rafael Santana Hernández (*), Jesús A. Alemán Falcón (*), Manuel López Torrijo (**)

(*) Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

(**) Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Valencia

RESUMEN

A pesar de la enorme inversión en recursos de todo tipo para lograr la alfabetización universal, los bajos niveles lectores alcanzados al finalizar la educación secundaria, así como los pobres hábitos de lectura en adultos, constituyen un problema y un reto de mejora en todas las sociedades desarrolladas. Este trabajo aborda esta cuestión y enfatiza la necesidad de evidenciar a los niños y niñas pequeños qué hay en los libros y qué representan, mucho antes de que aprendan a leer. Se presenta una breve revisión de investigaciones sobre los efectos y beneficios de la lectura en voz alta entre padres o educadores infantiles y niños, desde edad muy temprana, como estrategia compartida para oír los libros, a implementar mucho antes del aprendizaje formal del código escrito en las escuelas. Se describen los formatos y características de este tipo de interacción social desde la responsabilidad parental y se justifica su potencialidad y necesidad para hacer de la lectura una actividad placentera, también en situaciones de pobreza, exclusión social o diversidad funcional.

Palabras Clave: alfabetización inicial, lectura compartida, lectura dialógica, lectura en voz alta, lectura emergente.

Reading for pleasure: firstly, listening to books!

ABSTRACT

The low reader level achieved at the end of the secondary school education and the poor level of reading habits at adults is a problem and a challenge of improvement in all developed societies despite the enormous investment in all kinds of resources to achieve universal literacy. This paper addresses this issue and it emphasizes the need to show young children what is in the books and what they represent, long time before they learn to read. We present a brief review of researches about the effects and benefits of reading aloud among parents, educators and children from a very early age. It is a shared strategy to listen to books, to be implemented long before the formal learning of written code in schools. It describes the formats and characteristics of this type of social interaction from parental responsibility and it justifies its potentiality and need to make reading a pleasant activity, also in situations of poverty, social exclusion or functional diversity.

Keywords: initial literacy, shared reading, dialogic reading, reading aloud, emergent reading.

1. La lectura como problema social: leemos poco, mal y por obligación

1.1 Hábitos lectores de los españoles adultos, adolescentes y universitarios

Uno de los datos más referidos en medios de comunicación se refiere a los hábitos lectores de los españoles. Desde 2007, la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) en sus sucesivos informes sobre hábitos de lectura y compra de libros, apunta que mientras casi la mitad de la población adulta española no lee, la cifra de lectores menores ha aumentado hasta llegar

al 93% en 2009. En 2012, últimos datos publicados, la FGEE señala que el 40,9% de los españoles dicen no ser lectores, es decir, no leen o no lo hacen casi nunca, mientras que el 59% dicen ser lectores, frecuentes un 47% (leen diaria o semanalmente), ocasionales un 11,9% (leen alguna vez al mes o al trimestre) ([FGEE, 2012](#)).

Datos recientes del Centro de Investigaciones Sociológicas señalan que el 36,1% de la población española no lee libros nunca o casi nunca mientras que un 28,6% asegura hacerlo casi a diario ([CIS, 2015](#)). De ello se desprende que la mayoría de las personas creen que, en general, se lee poco. Así, casi el 70 por ciento de la población considera que en España se lee poco, aunque están igualados los que consideran que los hábitos de lectura se

Recibido: 22.04.2017

Aceptado: 29.05.2017

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.83-90>

han mantenido, han bajado o han aumentado en los últimos diez años. Del 36,1 por ciento que declara no leer nunca o casi nunca, casi la mitad dice que no lo hace porque no le interesa, mientras que el 22 % lo achaca a la falta de tiempo.

Otro dato de impacto tiene que ver con los niveles de lectura de los jóvenes al terminar la educación obligatoria (ESO). *Programme for International Student Assessment* (PISA) es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), cuyo objetivo es evaluar cada tres años la formación de los alumnos hacia los 15 años. Los resultados de puntuación lectora promedio del alumnado español, desde el estudio del año 2000 hasta el más reciente de 2016, situaron a España por debajo de la media de los países de la OCDE, en niveles 1 ó 2 de comprensión lectora sobre un máximo de 5 (OCDE, 2016), niveles lectores funcionales no satisfactorios, es decir, el nivel que se necesita para un uso eficiente de la lectura en actividades personales, profesionales, sociales y de ocio. Los jóvenes leen, pero sin interés por ello, la tarea no les resulta atractiva sino más bien una obligación de las escuelas. No leen de forma habitual y no suele formar parte de las actividades preferidas de su tiempo de ocio.

Contrariamente a lo que pueda hacer pensar el sentido común, la universidad no ofrece un mejor panorama que el ya apuntado para la sociedad en general y para los adolescentes en particular. Argüelles (2015) señala que son ya bastantes las universidades que empiezan a estar preocupadas por esta problema, aceptando, a regañadientes, que los universitarios no leen y afirma:

“Este diagnóstico no quiere decir que los universitarios no lean sus apuntes de clase, o los libros o capítulos de libros que <deben leer> para cursar satisfactoriamente sus materias y, con ello, sacar sin contratiempos su carrera. No. Lo que quiere decir es que no leen nada más que eso, que es bastante poco o casi nada” (p. 29).

1.2 Inclusión, lectura y abandono escolar temprano

España presentaba en el año 2012 una tasa de Abandono Escolar Temprano (AET) del 24,9%, mientras la tasa europea se situaba en un 12,8%. Las cifras actuales señalan una disminución: 21,9% en 2014 y 20,3% en 2015 (Eurostat, 2015). Aunque mejorando, nuestro país sigue liderando el AET en Europa. El AET es alto entre niños de orígenes pobres y desfavorecidos y niños y niñas de familias inmigrantes, estando vinculado a la pobreza y exclusión social, aunque no en todos los casos. De igual forma, las dificultades específicas de aprendizaje y los problemas conexos, aumentan el riesgo de abandono escolar. Tiene graves consecuencias sociales, como son la baja empleabilidad o el disfrute de empleos precarios, menos ingresos económicos, problemas de adaptación social, estilos de vida poco saludables, pudiendo llegar a altos grados de exclusión social (Brock, 2011).

La lectura es una herramienta básica indispensable para que los jóvenes comprendan y analicen la información, se comuniquen correctamente y participen en actividades laborales y de ocio. Los datos de PISA reflejan las implicaciones entre bajo nivel lector funcional, rendimiento académico insuficiente y, en consecuencia, sobre el abandono escolar. Para Fernández, Mena y Riviére, (2010) el bajo rendimiento académico conduce a la repetición de curso, lo que a su vez influye en la decisión de abandonar el sistema educativo. Nuestros propios resultados confirman este planteamiento, ya que encontramos que el alumnado que repite curso presenta un mayor riesgo de AET (Marchena, Martín, Santana y Alemán, 2014).

Una cuestión de interés a considerar, en sentido diametralmente opuesto a la situación de déficit referida en los epígrafes previos, es si contar con buenos niveles de comprensión lectora supone consecuentemente contar y tener garantizados buenos hábitos lectores, entendidos estos como el gusto por la lectura y la frecuencia lectora, es decir, lectores que disfrutaran por y con placer. Valdés (2013) estudió esta cuestión con alumnado de 4º año de primaria y observó que obtuvieron altos niveles de comprensión lectora en las pruebas utilizadas, pero no habían desarrollado buenos hábitos lectores, no les gustaba mucho leer ni leían voluntariamente de forma frecuente. Otro dato hallado fue que la mayoría de los alumnos evaluados no tenían padres lectores, por tanto, con escasa influencia en los hábitos lectores de sus hijos.

Aumentar el interés y placer por la lectura, además de su justificación instrumental, tiene que seguir siendo un objetivo de la familia, la sociedad y las instituciones educativas, sobretudo en colectivos marginales, riesgo de exclusión, o necesidades educativas. En el horizonte de una sociedad verdaderamente inclusiva, esta debería ser una meta a alcanzar mucho antes de la educación formal.

2. La lectura por placer: cómo podría alcanzarse

La lectura no es tarea sencilla. Más aún, hemos de aceptar la verdad de no saber con exactitud cómo nace ni cómo se hace el lector. Leer es un deseo y un proyecto que no puede controlarse al 100%, aunque haya quien sostenga lo contrario. Sin embargo, necesitamos seguir porfiando y abriendo vías de acercamiento hacia la mejora de la competencia lectora y hacia la lectura por placer.

2.1 La perspectiva sociocultural de la lectura: parentalidad positiva.

Morais (1998) considera que las dos principales condiciones para el aprendizaje de la lectura, son: 1º lograr *que el niño comprenda qué es la lectura*; 2º *que el niño descubra el principio alfabético*. La primera condición se refiere a la construcción del sentido de la escritura como elemento cultural. Es un primer descubrimiento del niño que puede y debe ocurrir muy pronto, en el cual los padres y las madres juegan, o deberían jugar, un papel de importancia primordial. Este primer eslabón, en cuanto al contexto de actuación nos remitiría al *hogar* y en cuanto a la estrategia a implementar e incentivar a *la lectura en voz alta*. La segunda condición es un requisito que la psicología cognitiva muestra inherente al procesamiento lector, remitiéndonos contextualmente a *la escuela* y respecto a las tareas a implementar a la conciencia lingüística o *habilidades metalingüísticas*.

La primera condición de *Morais (1998)*, marco de análisis que adoptamos en adelante, está relacionada con las teorías socioculturales de Vigotsky y Bruner, que enfatizan la importancia de la interacción social en el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura. Para *Vigotsky (1979)*, el lenguaje –oral y escrito– es un sistema de signos que participa en el desarrollo de los procesos mentales superiores y aparece primero en el entorno social como una construcción colectiva. Con igual sentido, *Bruner (1986)* acuñó el término de andamiaje para referirse tanto al contexto de aprendizaje como a las acciones e instrucciones del adulto, con la finalidad de llevar al niño a un estadio o nivel superior de dominio de sus habilidades y conocimientos. *Rogoff, Mistry, Goncii y Mosier (1993)* etiquetaron este principio con el nombre de “participación guiada” y demostraron que el mismo no tiene fronteras ni culturales ni étnicas.

Por lo que se refiere a [Vigostky \(1979\)](#), este subraya dos principios fundamentales sobre la lectura: a) que las competencias de lectura son indispensables para ganar acceso y participar en la sociedad; b) que se pueden desarrollar simultáneamente con el lenguaje oral, si las condiciones sociales lo estimulan. Por tanto, si la lectura fuera un componente significativo en los patrones de interacción social de los niños y niñas pequeños, ejercería un influjo beneficioso en la alfabetización temprana. Este concepto subraya el papel de la familia como el primer núcleo social donde hay oportunidades para aprender sobre la lectura. La lectura oral de cuentos interactiva y dialogada entre el adulto y el niño es una de las formas de lectura no convencional precoz que facilita la construcción temprana de significado textual. Antes de aprender a leer, los niños y niñas deben hacerse una idea de qué es la lectura. ¿Cómo podría abordar la lectura si no ha comprendido qué clase de objeto es un libro y que el texto transcribe el lenguaje? Según [Morais \(1998\)](#) no se puede tener el deseo de leer si no se sabe en qué consiste: “el primer paso hacia la lectura es oír los libros” (p. 150). La participación e implicación de los padres y madres en el desarrollo lector de sus hijos e hijas está considerado desde los enfoques actuales de la parentalidad positiva (Recomendación REC, 2006/19 del Consejo de Ministros de la Unión Europea) y, desde la literatura científica, como el factor determinante más importante del desarrollo del lenguaje y de la lectura emergente ([Bus, van IJzen-doorn & Pellegrini, 1995](#)). Los niños desarrollan habilidades y conocimientos sobre libros, lectura y escritura, mucho antes de que tenga lugar la alfabetización convencional o formal de la escuela, de modo que sería más preciso entender la lectura como un “continuum”, que se inicia desde el nacimiento y que se desarrolla y perfecciona a lo largo de la vida, incluyendo a la escuela ([Teale, 1986](#)).

En el periodo inicial, muy cerca del nacimiento, las interacciones adulto-niño pequeño están mediadas por actividades donde el lenguaje oral y los libros interactúan mediante “formatos de atención conjunta” ([Bruner, 1986](#)). A este periodo se le denomina de *alfabetización inicial, temprana o emergente* ([Seda, 2003](#)). Para [Whitehurst & Lonigan \(1998\)](#) el término de lectura emergente pone de manifiesto que se trata de un proceso continuo, con origen muy temprano en la vida del niño, más que un fenómeno que tiene lugar cuando comienza a ir a la escuela.

El *contexto alfabetizador familiar* se refiere a los recursos y experiencias en el contexto del hogar en los que participa el niño/a durante los años preescolares, relativos al contacto con situaciones placenteras de lectura y escritura, así como a las interacciones con los adultos que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito ([Graves, Juel y Graves, 2000](#)). [Senechal, LeFevre, Thomas & Daley \(1998\)](#) dividieron las interacciones basadas en la lectura entre padres-hijos en dos tipos: *informales* y *formales*. Las primeras están centradas en el contenido de las lecturas, siendo la lectura compartida o *lectura en voz alta*, el ejemplo por excelencia de este tipo de actividades, donde lo fundamental es enganchar al niño/a con las historias, de forma que los padres leen, el niño escucha, y ambos interactúan, sin que los padres y madres tengan una motivación hacia la enseñanza de sonidos, letras o palabras. El dominio formal, por el contrario, supone además de lo anterior, incorporar actividades involucradas directamente en el aprendizaje del código escrito, convirtiéndose los padres en entrenadores de nombres y sonidos de letras y palabras, así como de correspondencias entre sonidos y letras. En la categoría primera de interacciones informales suele incluirse no sólo las interpretaciones infantiles de símbolos escritos, tales como dibujos, garabatos, letras, logotipos, sino también al conjunto de habilidades de comunicación oral ([Morrow, 2009](#)).

Así, la temprana o emergente son prácticas de *lectura conjunta*, también llamadas de *lectura compartida*, *lectura en casa*, referidas a la lectura que hace un adulto en voz alta en compañía de un bebé o niño, práctica que realizan de forma espontánea y rutinaria, en el propio hogar (y más tarde en la escuela), utilizando libros-juguetes, libros con ilustraciones y libros narrativos. Esta es una *lectura unilateral o monológica*, puesto que el adulto lee en voz alta y el niño ve y escucha, a diferencia de la *lectura dialógica o dialogada* donde adulto y niño interactúan mientras conversan, a través de preguntas, señalizaciones de objetos o personajes, etc. La oralidad facilita pensar en voz alta sobre el cuento que se lee, aun cuando el niño no sea capaz de decodificarlo fonéticamente ([Molina, 1999](#)).

2.2 Estudios sobre relaciones y efectos de la lectura compartida.

La lectura compartida, en voz alta, en casa, a edad muy temprana, dialogada entre padres, madres y niños, constituye un importante predictor de posteriores desarrollos lingüísticos y lectores ([Adams, 1990; Bus et al., 1995](#)). Este impacto positivo ha sido mostrado en diferentes contextos, tanto de clase social, baja y media, como de hablantes de lenguas diferentes. Las actividades de lectura informal no están relacionadas de forma directa con las habilidades específicas del código escrito ([Whitehurst et al., 1999](#)). Están relacionadas y predicen habilidades de lenguaje receptivo, así como de motivación hacia el contenido de lo escrito, pero no hacia las destrezas propias del código escrito ([Evans, Shaw & Bell, 2000](#)).

Para [Morais \(1998\)](#), oír la lectura de otro cumple una triple función: cognitiva, lingüística y afectiva:

a) A nivel *cognitivo* general, abre una ventana hacia los conocimientos y experiencias de los otros y los suyos propios, enseña a interpretar mejor los hechos y las acciones, a organizar y retener mejor la información, a hacer inferencias y utilizar esquemas mentales (Nelson, 1996; [Wells, 1988](#)).

b) A nivel *lingüístico*, el trabajo clásico más importante que muestra implicaciones recíprocas positivas en el desarrollo del vocabulario receptivo en niños de dos años de edad cuyos padres les leían regularmente, fue desarrollado por [Whitehurst & Lonigan \(1998\)](#), a través de la puesta en marcha de un programa de sólo cuatro semanas, con instrucción directa a los padres de alrededor de una hora. Ya en este estudio se señalan estrategias interactivas utilizadas por los padres, mientras hacen lectura compartida con sus hijos, tales como: realizar preguntas abiertas, ajustar la conversación al nivel del lenguaje del niño, o ofrecer feedback positivo, como la ampliación corregida o aumentada de las emisiones del niño. Estudios posteriores mostraron también beneficios en el vocabulario expresivo. La escucha interactiva y participativa adulto-niño impulsa a niños y niñas a incrementar y estructurar su repertorio de palabras, a desarrollar las estructuras de las frases y de los textos ([Aram y Besser, 2009; Bus et al., 1988; Mol y Bus, 2011; National Early Literacy Panel, 2008; Senechal, 2002; Storch y Whitehurst, 2002](#)).

c) A nivel *afectivo*, los niños descubren el universo de la lectura por la voz, por la entonación y el significado, de aquellos en los que tiene más confianza y con los que se identifica. Y el potencial afectivo es precisamente de tal calibre, porque los padres leen por puro placer, por diversión, por pasar un rato juntos, compartiendo sus mundos y los de los demás, rodeados de caricias, abrazos, palabras cálidas de afecto y ensoñación ([Arizleta, 2003; Reyes, 1999](#)).

La literatura muestra también los efectos de la lectura compartida en niños con retraso del lenguaje o en situación de pobreza y/o exclusión social, todos ellos elementos que abonan el

terreno para la deserción escolar. Cantidad y calidad de la exposición al lenguaje hablado, posesión de cuentos y libros en casa, así como la frecuencia de lectura compartida, son elementos donde las investigaciones reflejan las diferencias de clase entre pobres y ricos o clases medias, y una situación desfavorable para el desarrollo de los niños de contextos empobrecidos, que comienzan la escuela con diferencias notables con sus compañeros de condiciones socioeconómicas mejores o enriquecidas (Goi-ketxea y Martínez, 2015 para una revisión de estos trabajos).

2.2.1 El contexto alfabetizador.

Serpell, Baker & Sonnenschein (2005) resumieron las actividades en las que padres y madres participan en el desarrollo de habilidades y conocimientos prelectores en los siguientes ocho temas: compartir lecturas de libros, proveer frecuentes y variadas experiencias de lenguaje oral, fomentar la interacción con material escrito, visitar bibliotecas y librerías con regularidad, demostrar el valor de lectura en la vida diaria, promover la motivación infantil por la lectura, fomentar un sentido de orgullo y percepción de habilidad competente en lectura y, comunicar.

Varios estudios intentaron objetivar cuáles son las habilidades y conocimientos que se desarrollan antes de la escolarización formal, denominados aquí de *alfabetización temprana* (Dickinson y Newman, 2006; Wells, 1988; Whitehurst & Lonigan, 2003), mientras que otros trabajos se centraron en averiguar cuáles son los medios familiares y las experiencias óptimas que promueven la motivación y el desarrollo de tales habilidades y conocimientos (National Early Literacy Panel, 2008; Scarborough & Dobrich, 1994; Sénechal & LeFebvre, 2002). La literatura suele referirse a ese conjunto de características con el nombre de *contexto alfabetizador hogareño* (HLE, *Home Literacy Environment*): frecuencia de lectura al niño, edad en que comenzaron a leerle, cantidad de minutos que se les leyó el día anterior, cantidad de libros que hay en la casa, frecuencia con la que el niño pide que le lean, frecuencia con que el niño mira libros solo, frecuencia de visitas a librerías y bibliotecas, hábitos de lectura de los propios padres y hermanos y, el placer obtenido por los niños con estas actividades. Burgess, Hecht y Lonigan (2002: 413), precisaron el concepto de contexto alfabetizador, distinguiendo dos tipos: *contexto alfabetizador pasivo*, que comprendería los recursos del hogar y las actividades que incluyen el uso del lenguaje escrito por parte de los adultos, donde el énfasis está puesto en el rol del aprendizaje indirecto a través de modelos, en relación con el impacto que pudieran tener sobre el desarrollo de habilidades y conocimientos infantiles; y, *contexto alfabetizador activo*, referido a aquellos esfuerzos parentales que comprometen directamente al niño en actividades que promueven la alfabetización y el desarrollo del lenguaje, como la lectura compartida de libros infantiles, tareas de dibujo o escritura conjunta y esfuerzos de instrucción directa.

Los resultados del estudio de Burgess et al. (2002) demostraron que hubo correlaciones estadísticamente significativas entre el HLE, el lenguaje oral, la conciencia o sensibilidad hacia la fonología y la decodificación de palabras, en los niños estudiados, con magnitudes similares a las mostradas previamente en otros estudios (Bust et al., 1995; Scarborough & Dobrich, 1994). Los resultados fueron considerados consistentes con las conceptualizaciones de HLE activo y pasivo, como aspectos predictores de las destrezas lingüísticas y lectoras, mucho más adecuadamente que la medida clásica de clase social. Este estudio refuerza las implicaciones centradas en la potenciación de programas que centren en el hogar las estrategias orientadas a implicar a los padres a leer más y más pronto a sus hijos y, sobre todo, desarrollando las estrategias de HLE activas.

Piacente, Marder, Resches y Ledesma (2006) realizaron una investigación, cuyo objetivo principal fue examinar las características del contexto alfabetizador de familias de estrato social bajo y de familias de estratos más altos, pero próximos. Utilizaron una entrevista semiestructurada de elección múltiple de 72 ítems, elaborada a partir de la "Stony Brook Family Reading Survey" (Whitehurst, 1992) y de la "Stony Brook Family Survey for Elementary School" (Whitehurst, 1997), entre ellas:

1. Disponibilidad de material que favorece la alfabetización: existencia y cantidad de libros en general, de libros destinados a los niños en particular y de papel y lápiz con los que se cuenta en el hogar.
2. Hábitos lectores de la madre: frecuencia y disfrute de actividades de lectura que realiza la madre para sí misma.
3. Prácticas alfabetizadoras: cantar canciones y contar cuentos, edad del niño cuando se comenzó a hacerlo, lectura de cuentos, actividades de dibujo y escritura compartidos, enseñanza explícita de letras y números, ayuda en la preparación de material escolar.
4. Información materna sobre la motivación y producciones infantiles relativas a las habilidades y conocimientos prelectores: frecuencia de solicitud de lectura por parte del niño, disfrute de las actividades de lectura compartida, actividades de mirar libros solos, disfrute de las actividades de dibujo o escritura, tipo de producciones gráficas infantiles, frecuencia de actividades de lectura y escritura, preguntas infantiles sobre letras o palabras escritas y escritura del nombre propio o de otras palabras.
5. Nivel educacional alcanzado por la madre: años de escolaridad aprobados. Permite realizar una estimación de su competencia lectora así como de su capacidad para establecer interacciones relevantes en este dominio.

Este estudio describe conclusiones e implicaciones muy interesantes, en las que se afirma que el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura depende, en gran medida, de las habilidades y conocimientos con los que los niños ingresan a la escuela:

"Esos conocimientos y habilidades no se desarrollan en el vacío, no son algo que sucede en la vida de los niños por efecto del calendario madurativo. Proviene de la red de interacciones en las que participa el niño en los contextos habituales de vida. Dichos contextos, como se ha observado en este estudio, no siempre proporcionan un ambiente rico en oportunidades de contacto con el lenguaje escrito. Para ello es menester disponer no sólo de adultos alfabetizados, cuyas prácticas de lectura y escritura sean variadas y frecuentes, de materiales de lectura y escritura, sino además, contar con hogares en los que se propicie que los niños participen en interacciones específicas con los cuidadores, que favorezcan los aprendizajes prelectores: aprender el nombre de las letras, la escritura del nombre propio y otras palabras familiares, participar en lecturas dialógicas de cuentos, en prácticas de escritura conjunta, etc." (Piacente et al., 2006: 81)

Andrés, Urquijo, Navarro y García (2010) exploraron también el contexto alfabetizador familiar y sus relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras. La muestra estuvo compuesta por niños de 5 años de edad de 3º de Educación Infantil procedentes de un colegio privado de la ciudad de Mar del Plata (Argentina), de clase social media. Para la evaluación del *contexto alfabetizador familiar* utilizaron la misma entrevista de Piacente et al. (2006). La encuesta se facilitaba a los padres y madres de los

participantes en el centro escolar y podían cumplimentarla en aproximadamente 30 minutos. De los informantes que completaron el cuestionario, 48 fueron madres (92.3%) y 3 fueron padres (7.7%); el 48.07% tenía entre 13 y 15 años de escolarización. Para la evaluación de las *habilidades prelectoras*, utilizaron la versión en español del *Get Ready to Read!* ([Whitehurst & Lonigan, 2003](#)). En los hogares en los que los padres poseían mayor cantidad de años de escolarización, se observaron los mayores niveles de desempeño en habilidades prelectoras por parte de sus hijos, ofreciéndoles a sus hijos mayor cantidad de recursos y experiencias relativos al contacto con situaciones de lectura y escritura, e interacciones específicas como lecturas conjuntas que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

2.2.2 Lectura dialógica: estudios cualitativos.

Hemos descrito ya varios trabajos de corte cualitativo, donde se ha seguido a poblaciones de padres, madres, niños y niñas, evaluando competencias y resultados tras un proceso de estimulación, trabajos como los de [Burgess et al. \(2002\)](#) o [Whitehurst & Lonigan \(1998\)](#). Vale la pena detenernos un poco más expresamente en otros estudios de corte también cualitativo pero con especificidades propias, como por ejemplo, el tiempo de estudio longitudinal.

Desde 1989 hasta 1995, como parte de una investigación de corte longitudinal sobre la evolución temprana de la lectoescritura, [Molina \(1998, 1999\)](#), investigó el origen y la transformación de la participación de su hija Adriana, en sesiones de lectura oral de cuentos. Adriana tenía cuatro meses cuando su madre comenzó a mostrarle libros de cuentos y a describirle las láminas. Cuando cumplió 8 meses empezó a leer los libros en voz alta. Las sesiones de lectura oral fueron grabadas desde que Adriana cumplió 2 años, cuando ya repetía el texto que se le leía. La frecuencia de las sesiones de lectura varió a lo largo del estudio, teniendo lugar espontáneamente casi a diario hasta los dos años de edad. A partir de los dos años, ocurrieron entre tres y cuatro veces por semana. Las sesiones de lectura previamente grabadas se transcribieron y analizaron en función de categorías de modalidades de interacción dialógica. La lectura dialógica expuso a Adriana al lenguaje elaborado y descontextualizado de los libros desde muy temprano en su vida, lenguaje que es distinto al que se usa cotidianamente por la complejidad de la sintaxis, de los contenidos semánticos y de vocabulario, y descontextualizado porque se refiere a situaciones imaginarias que únicamente existen en la mente de los lectores en virtud de la construcción cognitiva que se hace sobre el texto. El lenguaje complejo de los libros es comprensible para un niño pequeño cuando construye y reconstruye su significado mediante el diálogo y la interacción social.

“Los hallazgos del estudio de caso que realicé con Adriana sugieren que la lectura dialógica parece ser un antecedente fundamental de la lectura convencional. En Adriana, la lectura dialógica y las modalidades de interacción dialógica se tradujeron en una comprensión precoz de la lectura como un acto de atribución de significado; en el entendimiento de los elementos pragmáticos y de intercambio social de mensajes inherentes a la lectura; y en una construcción temprana de conceptos sobre el lenguaje escrito que son precursores de la lectura convencional” ([Molina, 1999:148](#)).

Otro interesante estudio de corte cualitativo fue realizado en Baltimore (Maryland, USA) por [Baker, Mackler, Sonnenschein & Serpell \(2001\)](#). Examinaron cómo los padres de niños de 1º de Primaria interactuaban entre sí durante la lectura compartida de

libros en casa, así como sus efectos sobre la actividad lectora. Concluyeron que un clima afectivo positivo contribuye a logros lectores en los años venideros, obteniendo resultados positivos, pero mostraron que los padres centraban su lectura preferentemente en leer palabras y no en el contenido de la historia, por lo que recomendaron que estos deben leer a sus hijos y éstos a sus padres, pero centrándose en las historias, en el contenido y mensaje que transmiten y no tanto en el aprendizaje de palabras.

[Sénéchal & LeFevre \(2002\)](#), realizaron un estudio longitudinal de 5 años de duración con 168 alumnos de clase social media y media alta, en Canadá, examinándose nuevamente las relaciones entre experiencias de lectura compartida y resultados lectores. Sus datos mostraron que la lectura temprana en casa predice la lectura de palabras al final del primer grado (6 años) e, indirectamente, la lectura en el tercer grado (8 años).

Por último, [Swain & Brooks \(2012\)](#) realizaron un exhaustivo proyecto de evaluación sobre el impacto de las habilidades desarrolladas en padres/madres y niños en los programas de implicación familiar y lectura desarrollados en Inglaterra. El trabajo tuvo una duración de 20 meses, revisó 74 programas, mayoritariamente de corte cuantitativos, pero también cualitativos, y aglutinó a 583 padres y sus hijos. Se analizaron cuestiones tales como: programas, reclutamiento y participación de padres y escuelas, ambientes de aprendizaje, coordinación entre autoridades locales y escuelas y, relaciones padres-tutores de infantil. Este proyecto encontró y constató considerables efectos positivos y beneficios para padres, niños y escuelas, confirmando la relevancia e importancia de los programas de implicación familiar en la mejora y progreso de las habilidades lectoras.

2.2.3 Estudios sobre lectura, exclusión social y retrasos de lenguaje.

En familias de nivel sociocultural bajo suelen darse pocas oportunidades en el hogar y en el barrio o pueblo, para el desarrollo de la alfabetización inicial y ello suele asociarse con dificultades para desarrollar la lectura y la escritura. [Whitehurst & Lonigan \(1998\)](#) ofrecieron datos para los Estados Unidos que mostraron que el 35% de los niños que ingresan a la escuela primaria pública muestran bajos niveles de habilidades relacionadas con la alfabetización temprana, así como poca motivación para el aprendizaje escolar. Esto coloca a estos alumnos en una situación de desventaja de partida, y les predisponen como grupo con alto riesgo de fracaso escolar.

[Romero, Arias y Chavarría \(2007\)](#) y [Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo \(2007\)](#), ambos trabajos en el contexto latinoamericano (Costa Rica y México, respectivamente), coincidieron en que los niños de los estratos socioculturales bajos, a los que pertenecían las muestras, pueden estar en situación de riesgo de fracaso escolar. En el primer estudio, el análisis sobre calidad de la actividad de lectura de cuentos indicó que ésta se realizaba en tiempos muy cortos, dejando de leer algunos párrafos, haciendo pocos comentarios al respecto, y presentando poca relación entre los contenidos de la lectura y las experiencias personales o conocimientos previos de los niños. En el estudio de [Guevara et al. \(2007\)](#) y, posteriormente, en [Rugiero y Guevara \(2015\)](#), se aplicó un cuestionario a las madres. Pocas fueron las que dijeron utilizar prácticas de lectura de cuentos a sus niños y, ninguna madre mencionó que el desarrollo de la lecto-escritura pudiera propiciarse a través de actividades madre-hijo, constatóndose, en todo caso, que la enseñanza de la lectura y la escritura es una función exclusiva de la escuela primaria.

En otros trabajos, la estrategia de la lectura compartida mostró ser beneficiosa, a corto plazo, en la mejora del desarrollo co-

municativo-lingüístico de niños con desventaja social (Borzzone, 2005; Valdez-Menchaca y Whitehurst, 1992; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst et al., 1999). Del mismo modo, niños con retraso del lenguaje y/o discapacidad con los que se ha utilizado la estrategia de la lectura compartida, han podido beneficiarse de una mejora de su competencia lingüística (Hudson y Test, 2011 para una revisión). El Programa Hanen ofrece muchos datos de investigación al respecto y gran cantidad de materiales y cursos para padres de niños con esta problemática (Pepper y Weitzman, 2007).

3. Conclusión

Pocos países del mundo parecen estar satisfechos con los niveles y hábitos lectores de sus ciudadanos. La Sociedad de la Información y el Conocimiento requiere personas formadas con habilidades diversas para el desarrollo personal, social, cultural y económico. La lectura es una competencia básica en dichas sociedades y a su aprendizaje y desarrollo dedican los sistemas educativos buena parte de sus prioridades y recursos. Convertir a niños y adolescentes en aprendices autónomos, para lo cual la lectoescritura se antoja imprescindible, es un objetivo de todas las escuelas. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos dedicados a su enseñanza, los resultados no son los deseados. Mejorar los deficientes niveles lectores y, sobre todo, los bajos hábitos lectores, son objetivos urgentes de nuestra sociedad, que la escuela, por sí sola, no parece poder asegurar en todos y cada uno de sus alumnos. La lectura compartida es beneficiosa para la mejora del desarrollo comunicativo-lingüístico en niños con desventaja social.

La investigación sobre alfabetización inicial o emergente viene poniendo de manifiesto desde los últimos cuarenta años que leer por placer y desarrollar hábitos lectores antes de la escolarización formal está al alcance de padres, madres y educadores infantiles. La lectura compartida de libros, en voz alta, en interacción y diálogo entre adulto y niño, es una vía que padres y educadores deben estimular y utilizar para desarrollar el gusto y el placer de leer. La aportación de las familias en los primeros años del desarrollo infantil, desde bebés, podría ser la ayuda clave que necesita la escuela para que cuando ésta enseña el código, los niños ya conozcan qué hay en los libros y qué valor tienen, pues los han oído infinitas veces. Ello requeriría del desarrollo de programas de formación para padres y estimamos que serían muy convenientes programas que, basados en el e-learning e i-parenting, propongan entornos virtuales de aprendizaje para la estimulación de la lectura dialógica.

Referencias bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Andrés, M., Urquijo, S., Navarro, J. y García, M., (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, (1), 129-140.
- Aram, D. & Besser, S. (2009). Early literacy interventions: which activities to include? at what age to start? and who will implement them? *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 171-187.
- Argüelles, J. (2015). *Por una universidad lectora*. México: Laberinto.
- Arizaleta, L., (2003) *La lectura, ¿afición o hábito?*. Madrid: Anaya
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parents' Interactions with Their First-Grade Children During Storybook Reading and Relations with Subsequent Home Reading Activity and Reading Achievement. *Journal of School Psychology*, 5 (39), 415-438
- Borzzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psyche*, 14(1), 193-209.
- Brock, E. (2011). *Who is accountable for high school dropout? A study of the personal, parental, and teacher related factors of elementary students as predictors of high school dropout*. North Bay, Ontario: Nipissing University Schulich School of Education.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds: possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press
- Burgess S. R., Hecht S. A. & Lonigan C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 408-426.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H., & Pellegrini. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21
- CIS, (2015). *Hábitos lectores. Barómetro de diciembre de 2014*. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14138
- Dickinson, D.K., & Neuman, S.B. (2006). Introduction. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*. Volume 2 (pp. 1-8). New York: The Guilford Press.
- Eurostat (2015). *Early leavers from education and training, age group 18-24*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tesem020&language=en>
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54 (2), 65-75.
- Fernández, M., Mena, L., y Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Recuperado de <http://ignucius.bd.ub.es:8180/jspui/bitstream/123456789/932/1/Fracaso%20y%20abandono%20escolar%20en%20Esp.pdf>
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*. 18(1), 303-324
- Graves, M., Juel, C. y Graves, B. (2000). *Teaching reading in the 21st century* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Guevara, Y., García, G., López, A., Delgado, U. y Hermosillo, A. (2007). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 10(2) 9-17.
- Marchena, R., Martín, J., Santana, R. y Alemán, J. (2014). *Estudio sobre el riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias. Resumen ejecutivo*. Tenerife: Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.
- Mol, S. E. y Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Molina, A. (1998). Adriana y los recuentos independientes de sus cuentos favoritos". *Lectura y vida*, 4, 5-12.
- Molina, A. (1999). *Leer y escribir con Adriana: la evolución temprana de la lectoescritura en una niña desde la infancia hasta los seis años*. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Morais, J. (1998) *El arte de leer*. Madrid: Visor
- Morrow, L.M. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. Boston: Allyn & Bacon
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy. Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Recuperado de <http://www.nichd.nih.gov/publications/>

- OCDE (2016). PISA 2015. Results in Focus. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Pepper, J. y Weitzman, E. (2007). *Hablando... nos entendemos los dos. Guía práctica para padres de niños con retraso del lenguaje*. Toronto, Ontario: The Hanen Centre.
- Piacente, T., Marder, S., Resches, M. y Ledesma, R. (2006). El contexto alfabetizador hogareño en familias de la pobreza. Comparación de sus características con las de familias no pobres. *RIDEP*, 21 (1), 61-88
- Piacente, T., Querejeta, M., Marder, S. & Resches, M. (2003). *Evaluación del Contexto Alfabetizador* (Inédito. Mimeo).
- Reyes, Y. (1999). Nidos para la lectura. *Revista Alegría de Enseñar*, 40: 56-67.
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncii, A. & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and their caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 236, Vol. 58, No. 8.
- Romero, S., Arias, M. y Chavarría, M. (2007). Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770305>
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Seda, I. (2003). La lectura en niños de nivel preescolar. En S. Swartz, R., Shook, A. Klein y C. Hagg (Eds.), *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura* (pp. 81-94). México: Trillas.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Sénéchal, M. (2002). Read it again, Pam! On the importance of repeated reading for the development of language. In *Proceedings of the Caregiver Language Facilitation Symposium* (Chapter 6). Toronto, ON: The Hanen Centre.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E.M., & Daley, K.E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, 96-116.
- Serpell, R., Baker, L., & Sonnenschein, S. (2005). *Becoming literate in the city: The Baltimore early childhood project*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Storch, S. A. y Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Swain, J. & Brooks, G. (2012). Issues that impact on effective family literacy provision in England. *International Journal about Parents in Education*, 6 (1), 28-41.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and reading* (pp. 173-206). Norwood, NJ: Ablex.
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *Ocnos*, 10, 71-89.
- Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: A Systematic Extension to Mexican Day Care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106-1114.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (1988) *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia
- Whitehurst, G. (1992). *Stony Brook Family Reading Survey*. Stony Brook, NY: Published by the author.
- Whitehurst, G. (1997). *Stony Brook Family Survey for Elementary School*. Stony Brook, NY: Published by the author.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (2003). *Get Ready to read! An early literacy manual: screening tool, activities and resources*. USA: Pearson Early Learning.
- Whitehurst, G., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. y Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Whitehurst, G., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N. y Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91, 261-272.

